

KS. MAREK STUDENSKI
BIELSKO-BIAŁA

PEDAGOGIKA FRYDERYKA WILHELMA FOERSTERA A MYŚL SIOSTRY BARBARY ŻULIŃSKIEJ

Wśród licznych opracowań siostry Barbary Żulińskiej CR najbardziej chyba znaną jest stanowiąca „dzieło życia” autorki książka *Ku zmartwychwstaniu*, która słusznie nazwana została „kompedium nauki pedagogicznej”¹. W tym „panoramicznym ujęciu poglądów myślicieli i pedagogów od czasów najdawniejszych po rok 1938”² przywołani zostali liczni autorzy dzieł pedagogicznych. Można się domyślać, że w wielu wypadkach wypowiedzi pedagogów zostały przytoczone przez autorkę w ramach dyskusji o charakterze polemicznym. Sama B. Żulińska pisze: „Jeżeli przytoczyłam poglądy tych, a nie innych pedagogów – to dlatego, że w społeczeństwie polskim znalazły one bezkrytyczny, a bardzo żywy oddźwięk; ślepe zaś stosowanie ich do zupełnie innych warunków i innych potrzeb narodu było wysoce szkodliwe”³. Autorzy, których dotyczą te słowa, różnią się między sobą w wielu sprawach, jednak wszyscy „godzą się wszakże na jedno: zakładają cel [wychowania] wyłącznie w sferze doczesności, lękając się instynktownie lub ignorując całkowicie dziedzinę nadprzyrodzoną”⁴.

Dokonując oceny poglądów lansowanych przez tę grupę pedagogów, B. Żulińska powołuje się na „wywody zatroskanych o los człowieka wy-

¹ A. Prawdzic, *Siostra Barbara Żulińska Zmartwychwstanka. Szkic biograficzny*, Rzym 1988, s. 24.

² Tamże, s. 24.

³ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu (Zagadnienia pedagogiczne)*, Rzym 1950, s. 4.

⁴ Tamże, s. 5.

chowawców", wśród których na pierwszym miejscu wymienia niemieckiego pedagoga Fryderyka Wilhelma Foerstera. Autorka stwierdza: „Jednym z najtrzejwiej patrzących apostołów rzetelnego wychowania jest Fryderyk Wilhelm Foerster, który z wszystkich pedagogów najbliższej stoi katolicyzmu. Uważa on, że zamęt, jaki zapanował wskutek łamania się zasad, które z natury rzeczy muszą się dopełniać, nie ustąpi drogą kompromisu mechanicznego, lecz jedynie przez dojście do syntezy, która weźmie początek w głębokościach uczucia i miłości chrześcijańskiej”⁵. Przedmiotem tego artykułu jest podjęcie próby porównania poglądów pedagogicznych B. Żulińskiej i F. W. Foerstera.

F. W. Foerster zaliczany jest „do najwybitniejszych teoretyków wychowania religijnego”⁶. W XIX w. w kręgu niemieckojęzycznym wśród katolików i protestantów jako „owoc pedagogizacji jednej z części teologii pastoralnej, jaką jest katechetyka”⁷, pojawił się nowy kierunek pedagogiki zwany pedagogiką religijną – „Religionspädagogik. Według H. Schillinga, F. W. Foerstera należy uważać nie tylko za przedstawiciela tego kierunku, ale także za twórcę jego nazwy. W dziesiątym wydaniu książki *Szkoła i charakter* z 1910 r. Foerster używa terminu „Religionspädagogik”⁸.

Przyjrzyjmy się najpierw założeniom stojącym u podstaw systemów pedagogicznych F. W. Foerstera i B. Żulińskiej, a później przyjętym przez nich konkretnym rozwiązaniom dotyczącym poszczególnych dziedzin wychowania.

1. Cel wychowania

Wielu pedagogów podkreśla konieczność jasnego sformułowania celu, do którego ma zmierzać działalność wychowawcza. Według S. Rollera od przyjętych celów działalności wychowawczej zależy efektywność wszystkich oddziaływań w tym zakresie. Cele wychowania „stanowią przede wszystkim punkt odniesienia, do którego wszystko ma być przy mierzone i według którego wszystko ma podlegać ocenie i osądowi”⁹.

⁵ Tamże, s. 6.

⁶ D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Szczecin 1996, s. 42-43.

⁷ G. Groppo, *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*, Roma 1991, s. 26.

⁸ Tamże, s. 27.

⁹ S. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, w: D. Sulewska, *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987, s. 395, 392.

Zastanawiając się dalej nad rolą celów wychowania, omawiany autor stwierdza, że zależą od nich programy szkolne, środki nauczania, kształcenie nauczycieli. W związku z tym cele wychowania spełniają również funkcję organizującą. S. Roller zwraca ponadto uwagę na fakt, iż „cele wzmacniają to, co wyraźne, i demaskują to, co ukryte. [...] Cele ujawniają zło; oskarżają”¹⁰.

Refleksję dotyczącą konieczności jasnego sformułowania celów, do których ma prowadzić wychowanie, podejmuje zarówno F. W. Foerster, jak i B. Żulińska. Poglądy obu pedagogów na ten temat są zbieżne.

Według F. W. Foerstera brak jasnego określenia celu wychowania stoi u źródeł wielu niepowodzeń wychowawczych: „Coraz wyraźniejszy [...] staje się brak zupełnie jasnego, silnego i uniwersalnego ideału wychowawczego [...]. Brak ten doprowadza do tego, że nawet najlepsze i najzdrowsze pobudki i dążności nowoczesnej pedagogiki wyrażają się ciągle wskutek jednostronności”¹¹. F. W. Foerster przytacza słowa Herbart’a: „Wiedzieć, czego chcemy, kiedy przystępujemy do wychowania, jest zasadniczym celem pedagogiki”¹². Jakże podobna jest wymowa słów B. Żulińskiej: „Większość wychowawców zaczyna od tworzenia metod, doskonałych wedle ich mniemania od tego, co stworzyły wieki. Nie zdają sobie sprawy, że za mało osiągnąć znakomitą nawet metodę, za mało przy pomocy jej budzić myśl i pragnienia, rozwinąć umiejętności i talenty, [...] trzeba wszystko poddać jakiemuś celowi. Od tego zaś, jakie wartości postawimy za cel, zależec będzie i jakość wychowania, i jego rezultaty”¹³. Warto dodać, że B. Żulińska uwzględnia sześć kategorii celów wychowania. Są to: cel główny (ostateczny), dodatkowy, dalszy, najbliższy, niedoskonały (przyziemny) i doskonały (niebieski)¹⁴.

Analizując przekonania współczesnych sobie autorów pedagogicznych, B. Żulińska zwraca uwagę na popełniane przez nich błędy, polegające na redukowaniu ideałów, które powinny być uwzględniane w procesie wychowania. Błędy te to między innymi: naturalizm i racjonalizm, „różniczkowanie i rozbijanie na atomy” – czyli brak syntezy, oraz pomijanie rzeczywistości Kościoła¹⁵. Podobne zagrożenia, polegające na „zacieśnie-

¹⁰ Tamże, s. 393.

¹¹ F. W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, Katowice 1938, s. 60-61.

¹² Tenże, *Wychowanie i samowychowanie*, Lwów 1934, s. 8.

¹³ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 11.

¹⁴ A. Rynio, M. Dziewulska, *Koncepcja wychowania przedszkolnego s. Barbary Żulińskiej CR*, w: „Roczniki nauk społecznych KUL”, T. XII, z. 2 (1994), s. 6.

¹⁵ B. Żulińska, *Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym*, Poznań 1936, s. 7-8.

niu ideału wychowania", dostrzega F. W. Foerster. Tego rodzaju prądy to według Foerstera: „fetyszizm państwowy”¹⁶, „człowiek jedynie kategoriyczny” Kanta czy amerykańska szkoła pracy, „tresująca [...] tylko w kierunku produktywności”¹⁷.

Dla F. W. Foerstera jest oczywiste, że osoby odpowiedzialne za wychowanie nie mogą się skupiać jedynie na doraźnych celach szczegółowych, lecz muszą mieć zawsze przed oczyma zasadniczy cel wszystkich swych dążeń: „wychowawca musi się zajmować przede wszystkim najwyższymi zamiarami i celami swej pracy, a mianowicie nie tylko poszczególnymi prawdami [...], ale celem wszystkich celów, najwyższą prawdą, na podstawie której wszelkim pojedynczym dążnościom zakreśla się właściwe granice i właściwą hierarchię”¹⁸. Podobne są spostrzeżenia B. Żulińskiej, według której: „większość pedagogów stawia cele drugorzędne za cel główny, co doprowadziło do chaosu, który dał się zauważyć w pedagogii okresu przedwojennego”¹⁹. Jakże piękna jest myśl autorki: „Cel wychowania leży na jednej linii z celem życia”²⁰. Korespondują z nią słowa F. W. Foerstera: „Bez wytknięcia takiego celu, górującego nad wszystkim, bez odpowiedzi na pytanie: «Po co człowiek w ogóle żyje?», poszczególne cele będą sobie zawsze wzajemnie przeczyły, wzajemnie się paraliżowały i znosiły”²¹.

2. Rola religii w procesie wychowania

Fundamentem całej refleksji pedagogicznej F. W. Foerstera jest przekonanie o decydującej roli religii chrześcijańskiej w historii wychowania. Autor ten nie pozostawia co do tego żadnych wątpliwości, stwierdzając wprost: „Chrześcijaństwo jest największym zdarzeniem w pedagogice”²². Być może nawiązując do zamkniętego już poprzedniego bezreligijnego etapu swego życia, F. W. Foerster stwierdza, że bezreligijna peda-

¹⁶ F. W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie*, dz. cyt., s. 60.

¹⁷ Tamże, s. 63.

¹⁸ Tenże, *Stare i nowe wychowanie*, dz. cyt., s. 197. Nadrzędny cel wychowania posiada siłę organizatorską i selekcyjną. Porządkuje bowiem i hierarchizuje wszystkie cele praktyczne.

¹⁹ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 13.

²⁰ Tamże, s. 15.

²¹ F. W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, dz. cyt., s. 197.

²² Tenże, *Religja a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania*, Poznań-Warszawa-Wilno-Lublin 1930, s. 104.

gogika skazana jest na porażkę. „Sama etyka wzmaga tylko przygnębienie, gdyż im czystsza jest i konsekwentniejsza, tym bardziej miażdżąco musi oddziaływać jej sąd. Sama etyka bez religii jest oskarżeniem bez podniesienia, jest prawdą bez pomocy i miłosierdzia”²³. Również według B. Żulińskiej „całą wartość chrystocentryzmu widzimy w wychowaniu”²⁴. Autorka zwraca uwagę, iż światopogląd katolicki stanowi syntezę uwzględniającą wszystko to, co dobre i wartościowe w kulturze i całej historii człowieka: „Myśl katolicka obejmuje wszystko; nic nie jest jej obce, przenika wszystkie zjawiska i rozszczepia się w tęczyowe blaski. Dlatego kultura katolicka jest tak bogata, łącząc ideał starogrecki dobra i piękna z średniowiecznym umiłowaniem prawdy i naukowymi badaniami przyrodniczymi ostatniej doby, sztukę z techniką, ciało z duszą człowieka”²⁵. Stąd też wychowanie religijne powinno być „osią starañ i wysiłków” wszystkich wychowawców²⁶.

Siostra B. Żulińska zwraca uwagę na integralność systemu wychowania opartego na światopoglądzie katolickim: „Wychowanie katolickie z istoty swej jest integralne”²⁷. Bardzo interesująca jest obserwacja autorki dotycząca faktu zintegrowania i zharmonizowania w takim systemie wychowawczym pozornych przeciwieństw: „Kościół łączy naturę z nadnaturą, wiarę z wiedzą, ekspansję zewnętrzną z energią wewnętrzną, to, co boskie, z tym, co ludzkie, wyrzeczenie z godnością osobistą, posłuszeństwo z wolnością, osobiste zbawienie z dobrem innych. To, co naturalne, przepaja tym, co nadnaturalne. Ilekroć na ekranie pracy wychowawczej ukazują się te zagadnienia, ujawniają się konflikty i rozbieżności, wychowawca znajdzie wdzięczne pole do scalenia, do syntezy, do harmonijnego powiązania z tym, co je łączy, a czym jest Mądrość Przedwieczna”²⁸.

Z powyższą refleksją współbrzmia słowa F. W. Foerстера: „Jezus Chrystus zdołał w znaczeniu wychowawczym pogodzić w duszy ludzkiej właściwości, których współlistnienie aż do Jego przyścia wydawało się niepodobieństwem. On jeden mógł zharmonizować energię i subtelność, pokorę i stanowczość, sprawiedliwość i miłosierdzie, działanie i rozmyślanie duchowe”²⁹.

²³ Tamże, s. 9.

²⁴ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 23.

²⁵ Tamże, s. 25.

²⁶ B. Żulińska, *O wychowaniu religijnem dzieci w wieku przedszkolnym*, Poznań 1931, s. 1.

²⁷ Tamże, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 18.

²⁸ Tamże, s. 25.

²⁹ F. W. Foerster, *Cnoty męskie i cnoty kobiece*, Płock brw, s. 10.

Konieczność uwzględnienia roli religii w procesie wychowania wynika stąd, że tylko ona może być źródłem „natchnienia moralnego”, bez którego wszystkie wysiłki wychowawcze pozostaną bezskuteczne. Według F. W. Foerstera należy odrzucić abstrakcyjne motywy mające skłonić człowieka do panowania nad sobą. Nie wystarczy na przykład powołać się na „interes zbiorowy” jako uzasadnienie konieczności dobrego postępowania. Pojęcie to jest tak mgliste i odległe dla młodego człowieka, że w sytuacji wyboru między dobrem a złem nie zdoła powstrzymać go od niewłaściwego działania: „Nie pojmie on, dlaczego to właściwie miałby poświęcić choćby najbliższą szansę swej wygody, przyjemności lub powodzenia jakiemuś nieuchwytnemu i dalekiemu interesowi zbiorowemu, który przez to jego wyrzeczenie się może nie odnieść nawet żadnej widocznej korzyści, jako że kto inny zerwie po prostu owo jabłko, obok którego on sam przeszedł był mimo”³⁰.

Jakże aktualne dziś są słowa naszego autora: „Wobec ogromnej jednak potęgi wygód oraz rosnących wciąż wewnętrznych i zewnętrznych pokus do życia miękkiego tracą one [motywy naturalne] całkowicie siłę. [...] Kto głosi, że przewyciężanie się, porządek itd. są jedynie środkami służącymi doczesnemu dobru jednostek i społeczeństwa, przekona się, że te motywy są zupełnie niewystarczające. [...] Zwyciężać tu będą zawsze korzyści bliższe i wygodniejsze nad bardziej skomplikowanymi i dalszymi szansami szczęścia”³¹.

Wychowawca powinien pamiętać, że siłę inspirującą mają jedynie głęboko wpojone motywy religijne: „[...] Kogo wychowano w tym duchu, by w głębokim pożądaniu prawdziwej mocy umiłował krzyż Chrystusowy, w czyjej duszy krzyż ten rozbudził i skupił najwyższe bohaterstwo, ten tylko posiada [...] niezbędną powagę i wielkość widnokręgów, by umieć i w małych rzeczach przewyciężać się konsekwentnie: a właśnie na tym polega wszelkie kształcenie charakteru”³².

Omawiając „wychowawczą ideologię zmartwychwstańczą”, B. Żulińska powołuje się na doświadczenia ks. Liautard, który „za podstawę wychowania przyjmował religię. [...] Ona to powstrzymywać ma zło w za-

³⁰ Tenże, *Religia a kształcenie charakteru*, dz. cyt., s. 88.

³¹ Tamże, s. 90-91.

³² F. W. Foerster, *Religia a kształcenie charakteru*, dz. cyt., s. 91. F. W. Foerster zwraca uwagę, że motywacja religijna wiąże się z tak zwaną „sankcją osobistą”. Dysponuje ona osobistym uzasadnieniem mówiącym „o jej znaczeniu dla wyzwolenia nas z życia boskiego, duchowego”. Autor pisze: „Chrześcijaństwo na protest życia przeciw sumieniu odpowiada po prostu, pogłębiając ideę samego życia”. Tamże, s. 291.

rodku i usposabiać do cnoty, uzbrajać i umacniać młodzież przeciwko pokusom najbardziej ponętnym. Aby to osiągnąć [...], nie wystarcza w dzieciach obudzić uczucia, nie ma bowiem nic mniej trwałego, jak uczucie, i często bardzo po zachwytach dnia jednego następuje zubożenie nazajutrz. Trzeba przede wszystkim wiary oświeconej, religii zrozumiałej i rozumianej, opartej na silnym przekonaniu, która mogłaby obronić przed sofizmatami, z samejże jego zepsutej natury pochodzącymi"³³. W innym miejscu B. Żulińska pisze za swoją współsiostrą T. Kalkstein: „Brak zmysłu moralnego i obowiązkowości jest dziś najpowszechniejszym i zatrażającym dorobkiem pedagogiki świeckiej, antyreligijnej”³⁴.

Wyróżnikiem systemu wychowania, który można nazwać religijnym czy chrześcijańskim, jest uwzględnianie w nim oprócz warstwy naturalnej także sfery nadnaturalnej, nadprzyrodzonej. Nie ma żadnych wątpliwości, że obydwa omawiane systemy pedagogiczne rzeczywistość tę biorą pod uwagę i przyznają jej należne miejsce. B. Żulińska pisze: „Środki, wiodące do celu, muszą być nadprzyrodzone. Życie chrześcijańskie nie jest nadbudową życia naturalnego, ale jego przebudową, tak samo wychowanie religijne nie jest czymś, co się da wydzielić z całokształtu wychowania, ale całe wychowanie jest wychowaniem religijnym”³⁵. Uznanie sfery nadnaturalnej przez wychowawcę realizującego ideały wychowania chrześcijańskiego daje mu do dyspozycji dodatkowe „środki pedagogicznego oddziaływania”, do których należy na przykład modlitwa. Zgodność co do tego zachodząca między pedagogami, których poglądy omawiamy w niniejszym artykule, jest bezdyskusyjna, ponieważ B. Żulińska, pisząc na ten temat, przywołuje opinię F. W. Foerstera. Refleksja autorki może stanowić pociechę dla tych spośród dzisiejszych nauczycieli i wychowawców, którzy pogrążają się w pesymizmie, załamują ręce zniechęceni swoimi niepowodzeniami w pracy z dziećmi i młodzieżą: „Chrześcijański wychowawca w niepowodzeniu widzi zbytne liczenie na własne siły, przypomina sobie tę odwieczną prawdę, że głównym wychowawcą jest Sam Stwórca natury ludzkiej. [...] Bardzo często wychowawcy zapominają o obowiązku modlitwy za młodzież im powierzona, a jednak Chrystus modlił się za Apostołów i nam to przykazał. Obowiązek ten przypominają wielcy pedagodzy chrześcijańscy. Między innymi Foerster tak pisze: «Wtedy tylko będziemy mogli wychowywać, jeśli raz na dzień wszystkie nasze myśli wzniesiemy ku najwyższemu celowi wszelkiego

³³ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 148.

³⁴ Tamże, s. 5.

³⁵ B. Żulińska, *Z wychowawczej ideologii zmartwychwstańczej*, Włocławek 1933, s. 18.

wychowania. Fra Angelico zawsze modlił się wpierw, nim zabrał się do pędzla, by malować swe niebiańskie postacie. O ile więcej powinniśmy się modlić, by stworzyć człowieka żywego, jak musimy oczyścić się z naszych najbardziej ukrytych nieszczerości, jakże musimy się łączyć i jednoczyć z Prawdą najwyższą, by nasze słowo trafiło do młodej duszy, do tego, co w niej jest boskiego» (F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, Warszawa 1909, s. 147)³⁶.

Na ma żadnej wątpliwości, że według B. Żulińskiej „u podstaw całego procesu wychowania leży wychowanie religijne”³⁷. Dla F. W. Foerstera „chrześcijaństwo jest największym zdarzeniem w pedagogice”³⁸. B. Żulińska mówiąc o religii ma na myśli „światopogląd katolicki”, natomiast F. W. Foerster, będąc protestantem, a właściwie „ekumenicznym chrześcijaninem”³⁹, bierze pod uwagę chrześcijaństwo w ogólności.

F. W. Foerster, który stał się świadomym chrześcijaninem dopiero po nawróceniu przeżyтым w trzydziestym roku życia, napisał w swym dziele *Religja a kształcenie charakteru*: „Autor niniejszych rozważań był pierwotnie wolnomyślicielem i przeżywał wszelkie złudzenia bezreligijnej pedagogiki moralnej. Przez osiem lat prowadził kursa dla młodzieży, zrazu w Zurychu, potem w Lucernie, ażeby teoretyczne poglądy na tym polu zastosować i stwierdzić praktycznie. I oto samo już baczne i pilne rozważanie stanów człowieka wewnętrznego oraz obserwacja pedagogiczna wystarczyły mu do poznania, że był w błędzie, gdyż prawdziwe poznanie natury ludzkiej oraz oparte na nim do głębi sięgające oddziaływanie na wolę ludzką można znaleźć jedynie w religii chrześcijańskiej”⁴⁰. Jakże korespondują te słowa z cytowaną przez B. Żulińską wypowiedzią B. Jańskiego, który gdy „przekonał się, że ideał wyznawany nie miał siły przeobrażającej duszy, zwrócił się do tego najwyższego, jakim jest ideał chrześcijański”⁴¹: „Tylko religia, [...] w której byliśmy wychowani, a o której tak fałszywe miałem wyobrażenie, której ducha i racji w jej rozlicznych

³⁶ Tamże, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 178-179.

³⁷ A. Rynio, M. Dziewulska, dz. cyt., s. 7.

³⁸ F. W. Foerster, *Religja a kształcenie charakteru*, dz. cyt., s. 104.

³⁹ Foerster uważał siebie za pośrednika między dwoma dużymi chrześcijańskimi wyznaniem. Jednym ze swoich głównych zadań uczynił on ożywienie i reaktywowanie chrześcijańskiego światopoglądu w opinii publicznej. Działał jako budowniczy mostów między chrześcijańskim i świeckim światopoglądem. W swych religijnych pismach zwracał się w pierwszej linii nie do wierzących, lecz bardziej do tych, którzy stali z dala od chrześcijaństwa. P. Max, *Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foersters*, Stuttgart 1999, s. 237.

⁴⁰ F. W. Foerster, *Religja a kształcenie charakteru*, dz. cyt., s. 14.

⁴¹ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 144.

instytucjach nie rozumiałem (bo bez nauki, bez sumiennego poznania rzeczy chciało się i śmiało decydować), tylko religia katolicka jedna odkrywa najwyższe powszechne prawo życia, daje środki zreperowania naszej popsutej radykalnie natury i dopięcia celów naszej egzystencji"⁴².

3. Kształtowanie charakteru

Według F. W. Foerстера kształtowania intelektu wychowanków powinno iść w parze z formowaniem charakteru. „Kultura intelektu staje się nawet niekiedy prawdziwym niebezpieczeństwem tam wszędzie, gdzie nie jest podporządkowaną wysubtelnionemu sumieniu oraz wyrobionej woli"⁴³. Odpowiednio uformowany charakter nie tylko zapobiega wykorzystywaniu wysokiej inteligencji w działaniach negatywnych⁴⁴, ale przede wszystkim stanowi stymulację rozwoju sfery intelektualnej. „Tylko charakter bowiem może rozwinąć prawdziwie logiczne, zdrowe myślenie, bo tylko charakter chroni nasz umysł od wpływów zewnętrznych, od interesów i przesądów oraz od tych rozmaitych [...] związków przyczyn i skutków, przez które nasza własna myśl zależną jest od myśli naszych bliźnich"⁴⁵.

Kultura charakteru jest warunkiem „prawdziwego wykształcenia i oświecenia umysłu”, bowiem „każdy popęd bezinteresowny do odkrycia czystej prawdy jest potrzebą bardziej moralną niż intelektualną”. Nie da się zdobywać wiedzy bez „cierpliwości, staranności, sumienności i wytrwałości w najdrobniejszych rzeczach"⁴⁶.

Przytoczone wyżej poglądy F. W. Foerстера podzielało wielu jemu współczesnych i działających przed nim pedagogów. Zwraca na to uwagę J. Krajewski, wypowiadając swe uwagi w związku z reformami Rady Szkolnej Krajowej w 1917 r. „Zadaniem szkoły nie jest przede wszystkim udzielanie wiadomości, lecz kształcenie człowieka [...]. Tym samym torem szli Tyndal, Parker, Spencer, a w czasach ostatnich Foerster, którzy zgadzali

⁴² Tamże, s. 146.

⁴³ F. W. Foerster, *Szkoła i charakter. Przyczynek do pedagogiki postuszeństwa i do reformy karność w szkole*, Warszawa-Lublin-Łódź 1909, s. 13.

⁴⁴ „Któż nie zna w szkole tych żywych i rozwiniętych umysłowo dzieci, którym nie dano żadnej przeciwwagi pod postacią kultury charakteru [...]? Któż nie zna «genialnych» kłamców, których pomysłowość [...] całą klasę może znieprawić?” F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 13.

⁴⁵ F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 13.

⁴⁶ Tamże, s. 14.

się w tem, że nie tyle wiedza umysłowa, ile raczej kształcenie charakteru jest najważniejszym zagadnieniem wychowania" ⁴⁷.

B. Żulińska bardzo wiele miejsca poświęca w swej twórczości sprawie troski o kształtowanie charakteru: „Całe zadanie wychowawcze streszcza się w kształtowaniu charakteru, każde posunięcie wychowawcy jest czynnikiem urabiającym wprost lub pośrednio to, co nazywamy charakterem”⁴⁸.

Z zagadnieniem kształcenia charakteru B. Żulińska łączy sprawę rozwijania u wychowanków silnej woli. „Wola wychowana to wola dobra silna, silna, gdy chodzi o rozkazywanie władzom niższym, dobra, gdy musi słuchać prawa i woli Bożej”⁴⁹.

Także dla F. W. Foerstera praca nad wzmocnieniem woli była sprawą wielkiej wagi. Uważał on, że słabość woli stanowi źródło wielu problemów wychowawczych. Zastanawiając się na przykład nad zjawiskiem alkoholizmu, nasz autor stwierdza: „Najpierw pedagogika musi w całym duchu szkoły zaszczepić panowanie nad sobą, musi wychować w młodzieży silną wolę oraz uszlachetnić ambicję, a wówczas wstrzemięźliwość stanie się jedną z oznak wysokiej kultury moralnej – a «przewartościowanie wszelkich wartości» znajdzie również miejsce w walce z alkoholem”⁵⁰. Podobne podejście widzimy w przypadku refleksji F. W. Foerstera dotyczącej kwestii wychowania płciowego. Autor zwraca uwagę, że od najwcześniejszych lat należy uczyć dziecko sztuki samoprzezwyciężania siebie. F. W. Foerster cytuje J. S. Milla: „Kto sobie nigdy nic dozwolonego nie odmówił, za tego nie można bezpiecznie ręczyć, że sobie odmówi wszystkiego niedozwolonego”⁵¹.

Według F. W. Foerstera działania wychowawcy powinny ułatwić uczniowi zapanowanie nad swoim ciałem, a więc bólem fizycznym, nerwowością, potrzebami cielesnymi (głód, pragnienie, popęd płciowy, lenistwo), zdobycie kontroli nad namiętnościami (nienawiść, gniew, zemsta), uczuciami (antypatią, zazdrością), podnieceniami (śmiech, mówienie dla samego mówienia), uporem⁵².

⁴⁷ J. G. Krajewski, *Kształmy charaktery. Uwagi z powodu ostatnich reform Rady Szkolnej Krajowej, wypowiedziane na wspólnym zebraniu Pol. Instyt. Pedag. i Tow. Naucz. Szkół Wyższych w Krakowie, Kraków 1917*, s. 5.

⁴⁸ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 185.

⁴⁹ Tamże, s. 329.

⁵⁰ F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 51.

⁵¹ Tenże, *Etyka płciowa i pedagogika. Nowe uzasadnienie prawd starych*, Warszawa 1911, dz. cyt., s. 167.

⁵² Tenże, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 214.

B. Żulińska przestrzega, że nieraz „kształcenie woli można pojmować [...] jako bezduszną gimnastykę, która rodzi zarozumiałość i może bardzo łatwo służyć najniższym pragnieniom człowieka, jest to tak zwany trening, wymagany przez adeptów różnych sekt buddyjskich”⁵³. Tymczasem „w chrześcijańskim wychowaniu ćwiczenie woli nie jest celem samym w sobie, ale celem jest ideał, którego realizowanie w życiu zależy od siły woli. Dlatego codzienne, drobne obowiązki należy spełniać nie tylko systematycznie, dokładnie, wytrwale, ale i celowo, ożywiać je intencją, głębszą myślą. Im głębiej wnikiemy w główny obowiązek życia, tym jaśniej zrozumiemy celowość wymagań najmniejszych szczegółów. Na potwierdzenie swych słów autorka przytacza refleksję F. W. Foerстера: „Nie na samym ćwiczeniu energii, lecz na podporządkowaniu tej energii wyższym mocom duszy polega właściwie kształcenie woli. [...] Nie jak stanę się energicznym, ale w czyjej służbie, w jakim celu i w jakim duchu stanę się energicznym, to jest najważniejszą kwestią pedagogiki woli”⁵⁴. Uzupełnijmy tę refleksję przestroga F. W. Foerстера: „Chce się wychowywać akrobatów woli, a zapomina się o tym, że prawdziwe wykształcenie woli [...] przez całkowite wzmocnienie duszy [...] nakłoni człowieka do przyjęcia wzniosłych prawd”⁵⁵.

Omawiając zagadnienia wychowawcze F. W. Foerster porusza problem karności i posłuszeństwa w szkole. Formułuje jednak zastrzeżenie: posłuszeństwo tylko wtedy będzie skuteczne, gdy opierać się będzie na dobrowolności. Posłuszeństwo powinno być dobrowolne. Konieczna jest synteza posłuszeństwa i wolności⁵⁶. F. W. Foerster stwierdza: „Karność, która za pomocą strachu, kar, lub też przez ciągłe drażnienie ambicji, utrzymuje wzorowy porządek [...], zupełnie nic nie jest warta dla przyszłości, bo później w życiu nie będzie nauczyciela z kijem, karcerem i złymi stopniami, lecz całkiem temu przeciwstawne zasady wolności, które wymagają poważnego uzdolnienia i poczucia odpowiedzialności oraz pokonywania samego siebie. Owe zasady nie będą zrozumiałe dla tego, kto się nie nauczył języka wolności”⁵⁷.

Harmonizujące z powyższymi uwagami słowa B. Żulińskiej mogłyby stanowić ich kontynuację: „Wychowawca katolicki przyjmuje w całości naukę o wolnej woli i szanować ją będzie i w sobie, i w wychowankach,

⁵³ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 329.

⁵⁴ F. W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie*, dz. cyt.

⁵⁵ Tamże, s. 100.

⁵⁶ Tamże, s. 287.

⁵⁷ F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 79.

pamiętając, że przymusem osiągnie tylko efekt zewnętrzny, gdyż on nie dosięga wolnej woli. Ideałem wychowania będzie rozwijać i strzec wolności i unikać tego, co tę wolność ogranicza i zmniejsza odpowiedzialność⁵⁸.

4. Wychowanie patriotyczne

Sporo miejsca w swej twórczości pedagogicznej F. W. Foerster poświęca zagadnieniu wychowania patriotycznego. Wychowanie obywatelskie związane jest według niego z wychowaniem społecznym. Autor stwierdza, że „wychowanie polityczne [obywatelskie] stanowi [...] korekturę wychowania społecznego, przeciwwagę wobec niebezpieczeństw egoizmu partyjnego, koleżeństwa, wspólnoty interesów i popędu stadowego”⁵⁹.

F. W. Foerster podaje konkretne wskazówki, jak kształtować w wychowankach umiejętność współżycia w społeczeństwie. Zwraca uwagę na potrzebę praktykowania „gimnastyki współczucia”⁶⁰.

Autor powołując się na francuskie podręczniki nauki o państwie zwraca uwagę na potrzebę uwzględniania w praktyce wychowawczej takich zagadnień, jak: „obowiązki wobec ludzi innych ras, braterstwo w granicach własnej ojczyzny, zasady reformowania złych praw, prawdomówność ze stanowiska społecznego”⁶¹.

Konieczne jest wykształcenie u wychowanków cnoty męstwa: są ludzie odważni w zewnętrznych niebezpieczeństwach, ale tchórzliwi w obliczu prób natury moralnej. „Najważniejszym zadaniem wychowawczym dzisiejszej młodzieży jest uduchowienie ideału męstwa”⁶².

Nade wszystko jednak należy zaszczerpić w serca wychowanków pragnienie pokoju. F. W. Foerster cytuje piękną myśl Tertuliana: „Gdy Chrystus wyjął Piotrowi miecz z ręki, rozbroił tym samym wszystkich ludzi”⁶³.

Sprawa wychowania patriotycznego leży na sercu także B. Żulińskiej. Wysiłki wychowawców w tym zakresie powinny według niej prowadzić do celów, którymi są: podporządkowanie się najwyższej władzy (najwyż-

⁵⁸ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 321.

⁵⁹ F. W. Foerster, *Etyka a polityka*, dz. cyt., s. 105.

⁶⁰ Tenże, *O wychowaniu obywatelskim. Zasadnicze zagadnienia etyki i pedagogiki politycznej*, Warszawa-Lublin-Łódź-Kraków, brw, s. 111.

⁶¹ Tamże, s. 161.

⁶² F. W. Foerster, *Młodzież a wojna światowa*, Lwów 1917, s. 10.

⁶³ Tamże, s. 24.

szą władzę posiada Bóg, który rządzi poprzez ludzi, stąd ludziom tym należy się szacunek i posłuszeństwo); podporządkowanie się ideałom; pobudzanie do twórczej pracy; budzenie wiary w zwycięstwo dobra, w „siły tkwiące w narodzie”; wyrobienie odpowiedzialności za dobro i rozwój ojczyzny; walka z wadami narodowymi; troska o rozwój religijno-moralny dzieci i młodzieży; rozwijanie kultu bohaterów narodowych; kultywowanie i rozwój polskiej kultury; wychowanie społeczne⁶⁴.

Pisząc o wychowaniu obywatelskim F. W. Foerster kładzie wielki nacisk na problem kształtowania w wychowankach poczucia odpowiedzialności. Pomaga w tym, jego zdaniem, wprowadzanie w szkołach samorządów uczniowskich. Wzorem takich organizacji jest rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych system „*school-city*”⁶⁵. Zagadnieniu temu nasz autor poświęca w swej twórczości wiele uwagi.

„Samodzielność i odpowiedzialność najwięcej rozwija się przez samorząd”. Taką opinię wyraża B. Żulińska, zwracając uwagę, że „tę formę wychowania podjęli przed laty zmartwychwstańcy, gdy o tym jeszcze nikt nie pisał”⁶⁶. Oprócz samorządu szkolnego w wychowaniu społecznym wielką rolę, według B. Żulińskiej, mają do spełnienia „samokontrola i sądy koleżeńskie” oraz uczniowskie „zebrania tygodniowe i miesięczne”⁶⁷.

5. Wychowanie intelektualne

Wychowanie intelektualne polega według F. W. Foerstera na rozwijaniu umiejętności myślenia, a nie na samym tylko przekazie wiedzy: „Zadaniem nauczania nie jest tylko wlewanie do mózgów uczniów jak największej ilości wiadomości, lecz rzeczywiste kształcenie ich ducha. Albowiem wykształcenie umysłowe nie jest prawdziwym wykształceniem, jeśli wiadomości złożone są w abstrakcyjnych szufladkach umysłu; powinny one znajdować się w żywym związku z całym człowiekiem, służyć życiu duszy i woli”⁶⁸. B. Żulińska wyraża podobną myśl, gdy pisze: „Przez wykształcenie ogólne rozumiemy nie encyklopedyczną wiedzę, nabytą dzięki sprawności pamięci, ale umiejętność odszukania ogólnego sensu w każdej dziedzinie, w każdej gałęzi wiedzy, orientowanie się w tym, co kultura przyno-

⁶⁴ A. Rynio, M. Dziewulska, dz. cyt., s. 17.

⁶⁵ F. W. Foerster, *O wychowaniu obywatelskim*, dz. cyt., s. 115-128.

⁶⁶ B. Żulińska, *Z wychowawczej ideologii zmartwychwstańczej*, dz. cyt., s. 14.

⁶⁷ Tamże, s. 15.

⁶⁸ F. W. Foerster, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 194.

si, co dają nam genialne jednostki i wysiłek pokoleń. Wykształcenie ogólne kieruje nas do coraz szerszego i dokładniejszego poznawania rzeczywistości, do ujmowania jej z punktu widzenia ogólnych praw"⁶⁹.

Według F. W. Foerstera okazję do podejmowania działań wychowawczych stanowią wszystkie lekcje szkolne: „Cały materiał naukowy” powinien być „prześląknięty etyczną siłą”⁷⁰. Lekcje języka obcego stanowią na przykład okazję do kształtowania w wychowankach dokładności i sumienności. Polecając uczniom przetłumaczyć tekst, nauczyciel powinien zaznaczyć, że „nie należy zadowalać się tym, żeby trafić na przybliżone znaczenie”⁷¹.

Zapoznając się w ramach zajęć szkolnych z cudzymi poglądami, uczeń powinien starać się poznać je jak najdokładniej, aby zrozumieć motywacje innych ludzi. W ramach tych wszystkich przedmiotów, których celem jest poznawanie kultury i tradycji innych narodów, można kształtować u uczniów umiejętność mądrej asymilacji wartościowych treści obecnych w cudzych kulturach⁷².

W związku z lekcjami historii należy pamiętać o „ważnym, ale bardzo trudnym zadaniu pedagogicznym”, jakim jest „etyczna ocena wydarzeń historycznych”⁷³. Okazją do podejmowania działań wychowawczych są także przedmioty ścisłe. „Nawet nauka fizyki i chemii może być wykorzystaną do tego, by opanowanie materiału było poświęcone przez ducha; nauka matematyki może dać materiał do wielu porównań ze światem moralnym [...], sumowanie musi być zupełnie dokładne, najmniejszy błąd niszczy całą pracę i potęgę dokładności nigdzie tak wyraźnie się nie zaznacza, jak właśnie w dziedzinie praw matematycznych”⁷⁴.

W tym miejscu można przytoczyć refleksję B. Żulińskiej: „każdy przedmiot szkoły powszechnej czy średniej, ogólnokształcącej czy zawodowej znajduje bardzo wiele momentów, aby nawiązać czy to do etyki zawodowej, czy do ogólnych zasad moralności (analiza tekstów literackich), czy do historii biblijnej i historii Kościoła, czy wreszcie do nieśmiertelnej nauki Chrystusa, obejmującej wszelkie dziedziny, potrzeby i zagadnienia”⁷⁵. Autorka podaje szereg przykładów okazji do podejmowania działań wychowawczych w ramach nauczania szkolnego. „Ileż dać może wycho-

⁶⁹ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 553.

⁷⁰ F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 189.

⁷¹ Tamże, s. 190.

⁷² Tamże, s. 191.

⁷³ F. W. Foerster, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 58.

⁷⁴ Tenże, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 192.

⁷⁵ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 575-576.

wankowi nauka literatury ojczystej, jednej z najgłębszej na świecie [...]. Oprócz języka ojczystego wielką rolę wychowawczą ma język łaciński. Sama jego budowa wskazuje, że jest odbłaskiem myśli Bożej i rozwija logiczne myślenie. [...] Nauka historii – piszą programy – powinna umacniać w młodzieży wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie. [...] Inne wartości wychowawcze zawarte są w nauce geografii, przyrody, tak martwej, jak żywej, i w matematyce. [...] A cóż mówić o przyrodzie żywej, gdzie się widzi tę cudowną harmonię, tę miłość Bożą pamiętającą o najmniejszym robaczku”⁷⁶.

6. Wychowanie estetyczne

Zarówno F. W. Foerster, jak i B. Żulińska pisząc o kształtowaniu sfery estetycznej uczniów mają na myśli wychowanie estetyczne w węższym i szerszym znaczeniu. Wychowanie estetyczne w znaczeniu węższym to wychowanie przez sztukę. Szersze znaczenie wychowania estetycznego opiera się na dostrzeganiu związku pomiędzy pięknem, estetyką, porządkiem zewnętrznym, a pięknem ludzkiego wnętrza. F. W. Foerster pisze o pewnym chłopcu: „Od rzucania ubrania choroba rozszerzyła się na wszystko, cokolwiek brał do ręki. Tekę szkolną rzucał do kosza od papierów, buty stały na parapecie okna, kołnierzyk zwijał naokoło kałamarza, skarpetki kładł na stole, a zeszyty szkolne do umywalni. [...] Stopniowo choroba ogarniała i jego wnętrze”⁷⁷. B. Żulińska również zdaje sobie sprawę z faktu, że „wychowanie estetyczne ma związek z wychowaniem moralnym”. Autorka stwierdza: „Wychowawca niejednokrotnie doświadczył, jak piękno oddziałuje na młodzież, jak ją potrafi zdyscyplinować”⁷⁸. Elementem wychowania estetycznego jest – według B. Żulińskiej – troska o rytm, symetrię, proporcję i harmonię w otoczeniu dziecka, troska wychowawcy o estetyczny wygląd własny i estetykę wyglądu i ubrania dzieci, dbałość o piękno ruchów, estetyka mieszkań i urządzenie sal szkolnych⁷⁹.

Mówiąc o wychowaniu estetycznym F. W. Foerster ostrzega, że „wykształcenie estetyczne nie połączone z kulturą etyczną może być przyczyną pojawienia się skłonności do ciągłego poszukiwania wrażeń i przyjemności. Człowiek o takim usposobieniu nie będzie w stanie na przy-

⁷⁶ Tamże, s. 576-587.

⁷⁷ F. W. Foerster, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 283.

⁷⁸ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 607.

⁷⁹ Tamże, s. 622-625.

kład pomóc osobom chorym, które „rzecz prosta rażą nasz zmysł estetyczny”⁸⁰. Podobne zagrożenie widzi B. Żulińska: „Dajmy pięknu duszę, inaczej młodzież, używając jej własnych słów, nauczy się «czynić źle w sposób estetyczny», nastąpi przeestetyzowanie”⁸¹.

W tym miejscu można przytoczyć piękną refleksję F. W. Foerстера: „Kto nie umie uszanować cierpień Beethowena, kto nie odczuwa całego demonicznego bólu ludzkości, który dźwięczy w jego muzyce, ten nie bierze także udziału w bohaterskiej sile przewyciężenia się, które owa muzyka wyraża [...]. Kto nigdy własnego charakteru nie wykuwał dźwiękiem, na kształt płyty marmurowej, ten nie pojmie nigdy ożywionych dźwięków marmurów Michała Anioła, «Dla barbarzyńców pozostaną one kamieniem»”⁸².

Kończąc niniejsze rozważania warto zwrócić uwagę na fakt, że obydwoje omawiani autorzy wielką wagę przywiązują do roli, jaką w procesie wychowania spełnia osoba samego nauczyciela. F. W. Foerster omawiając zagadnienie „samowychowania nauczyciela” stwierdza: „Najsilniej oddziałujemy wychowawczo tym, cośmy wewnątrz siebie dokonali”⁸³. B. Żulińska pisząc o cechach osobowości wychowawcy, powtarza za W. Dawidem: „Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, za co się ma i czym chciałby być (W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*)”⁸⁴.

Zadaniem tego opracowania było dotarcie do zagadnień łączących F. W. Foerстера i B. Żulińską. Okazuje się, że w refleksji obu autorów istnieje tak wiele punktów wspólnych, że nie sposób ich wszystkich omówić w jednym artykule. Trzeba przyznać rację naszym pedagogom. Odpowiedź na pytanie, kim jest wychowawca, jakim jest człowiekiem, stanowi kluczową sprawę w całym procesie wychowania. Kontynuując ten wątek można stwierdzić, że podobna prawidłowość zachodzi wtedy, gdy analizujemy czyjeś poglądy, opinie, gdy podsumowujemy czyjąś twórczość. W ocenie dorobku jakiegoś człowieka niebagatelną sprawą, obok znalezienia odpowiedzi na pytania dotyczące samego dorobku, pozostaje dotarcie do wartości, które człowiek ten realizował w swym życiu. Trzeba przyznać, że zapoznanie się z faktami biograficznymi dotyczącymi życia zarówno F. W. Foerстера, jak i B. Żulińskiej pozwala zrozumieć, skąd wy-

⁸⁰ F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 17.

⁸¹ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 607.

⁸² F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, dz. cyt., s. 18.

⁸³ Tenże, *Drogowskaz życia*, Warszawa 1911, s. 83-84.

⁸⁴ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, dz. cyt., s. 164.

pływa tak dojrzała i głęboka refleksja pedagogiczna obu autorów. Nawrócenie przeżyte przez Foerstera w 1899, w wyniku którego, jak sam pisze, „obudził się jako wierzący chrześcijanin z ciężkiego marzenia sennego nowoczesnego człowieka – około 30 roku życia” i „uwierzył natychmiast w «Boga-Człowieka»”⁸⁵, zapoczątkowało w jego życiu całkiem nowy rozdział, trwający aż do śmierci, w którym dominującą rolę odgrywała religia chrześcijańska. Przełom w życiu B. Żulińskiej, mający miejsce w 1913 r., gdy wstąpiła do Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, pogłębił jej dotychczasową więź z Chrystusem i zaowocował twórczością pedagogiczną skierowaną w całości „ku zmartwychwstaniu”.

Zapoznanie się z życiem i refleksją pedagogiczną Fryderyka Wilhelma Foerstera i siostry Barbary Żulińskiej utwierdza w przekonaniu, że dorobek życia obu pedagogów można nazwać twórczością „ku zmartwychwstaniu”.

Fryderyk Wilhelm Foerster's pedagogy and Sister Barbara Żulińska's views

This article aims to compare the pedagogy of F. W. Foerster and Sister Barbara Żulińska CR (1881-1962). Both pedagogists write their works in line with the Christian pedagogy. They share a conviction that the objectives of upbringing must be clearly defined. According to them, it is the Christian religion that is the main source of strength determining upbringing. They believe that the main objective of upbringing lies in forming people's character. The two pedagogists also express very similar opinions on intellectual upbringing. They claim that intellectual upbringing should not only be reduced to conveying knowledge, but also involve educating people to think. F. W. Foerster and sister B. Żulińska write about the role of aesthetics and order in the process of upbringing. It can be observed that Sister B. Żulińska often quotes F. W. Foerster. The study of both pedagogists' works gives ground to conclude that they voice the same opinions.

⁸⁵ J. Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki F. W. Foerstera*, Rzeszów 1998, s. 14. Autorka cytuje pamiętniki Foerstera: F. W. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte 1896-1953. Memorien*, Nurnberg 1953, s. 155.